



Revue internationale d'éducation de Sèvres

41 | avril 2006
École primaire, école de base

L'ambition de l'égalité

L'école primaire française

French Primary Education and the Myth of Equality

La escuela primaria francesa y el mito de la igualdad

Alain Houchot et Martine Safra



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1147>

DOI : 10.4000/ries.1147

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2006

Pagination : 41-51

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Alain Houchot et Martine Safra, « L'ambition de l'égalité », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 41 | avril 2006, mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1147> ; DOI : 10.4000/ries.1147

L'ambition de l'égalité

L'école primaire française

Alain Houchot
Martine Safra

« L'école favorise l'ouverture de l'élève sur le monde et assure, conjointement avec la famille, l'éducation globale de l'enfant. Elle a pour objectif la réussite individuelle de chaque élève en offrant les mêmes chances à chacun d'entre eux. Elle assure la continuité des apprentissages¹ ».

« La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société »².

La loi de programmation et d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 pose clairement l'objectif de l'école primaire en France : assurer l'égalité des chances en permettant à chaque élève d'accéder aux savoirs et aux compétences indispensables pour poursuivre sa scolarité et construire son avenir. L'école primaire française est donc confrontée à une double ambition : elle doit être l'école commune de tous les élèves, les accueillir tous ensemble sans distinction et, première étape du parcours scolaire obligatoire, donner à chacun les moyens de poursuivre sa formation au collège.

L'objectif d'égalité face à l'instruction était en fait déjà proclamé aux premières heures de l'école républicaine. On le retrouve dès le rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique présenté par Condorcet les 20 et 21 avril 1792 à l'Assemblée législative : « offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; assurer à chacun la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçu de la nature ; et par là établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi : tel doit être le premier but d'une instruction nationale ; et sous ce point de vue, elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice... »³.

1. Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves de l'école.

2. Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

3. *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique présenté à l'Assemblée législative au nom du comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792 par Condorcet, député du département de Paris*, Paris, Librairie académique Didier et Cie, 1883.

Cet objectif d'égalité donnée comme un espoir en 1792 a fait l'objet d'un immense effort, deux siècles durant, pour la mettre en œuvre. Une égalité qui reste un objectif de la loi du 23 avril 2005, et qui donc n'aurait donc pas été atteinte, ou plutôt, qui se serait perdue au cours de notre histoire et plus particulièrement ces quarante dernières années, ces années durant lesquelles sont apparues un certain nombre de critiques et d'interrogations sur la réalité du fonctionnement du système d'enseignement. C'est en effet à partir des années soixante-dix que la question du rôle et de l'efficacité de l'école a été reprise avec celle, sous-jacente, de l'égalité des chances. Un questionnement qui a culminé avec l'apparition de la problématique socioculturelle de l'échec scolaire et celle, plus récente, de l'illettrisme. L'échec dans la maîtrise des apprentissages fondamentaux étant sur-représenté dans la catégorie des enfants issus des milieux les plus socialement défavorisés, l'école primaire de la fin du vingtième siècle aurait cessé de servir correctement les idéaux posés dans le passé, ceux que l'école de la III^e République, avec une référence permanente à Jules Ferry, aurait atteints. On pare ainsi de toutes les vertus un passé que l'on oppose volontiers à la « faillite » de l'école d'aujourd'hui.

DE L'ÉCOLE DU PEUPLE À L'ÉCOLE POUR TOUS

Pour autant, cette nostalgie ne résiste guère à l'analyse. L'école actuelle est très loin de celle de Jules Ferry, à la fois par la fonction qui lui est assignée dans la société et par la place occupée aujourd'hui par le primaire dans la scolarité. Achévant une évolution engagée, ou plutôt envisagée, au lendemain de la Première Guerre mondiale, l'école primaire est actuellement le premier degré d'une éducation qui tente de réunir tous les élèves dans une même « maison », se poursuit au collège pour la quasi totalité d'entre eux, puis au lycée. Une ambition que n'avait pas l'école de Jules Ferry.

Un double réseau scolaire

En effet, l'école de Jules Ferry, après celle de Guizot de 1833, avait pour fonction de préparer à la vie. La loi Guizot de 1833 donnait pour mission à l'école primaire élémentaire « l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures⁴ ». En même temps, elle instaurait un enseignement primaire supérieur qui comprenait en outre « les éléments de la géométrie et ses applications usuelles [...], des notions de sciences physique et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie », et surtout l'histoire et la géographie de la France.

4. La langue française et les poids et mesures apparaissent comme des instruments d'unification nationale (*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, p. 316).

Les lois Ferry et particulièrement celle du 28 mars 1882 confirment la vocation de l'école à préparer à la vie : on y retrouve, après l'instruction morale et civique qui a remplacé l'instruction morale et religieuse, « la lecture et l'écriture, la langue et les éléments de la littérature française; la géographie, particulièrement celle de la France; l'histoire, particulièrement celle de la France; quelques notions usuelles de droit et d'économie politique; des éléments de sciences naturelles, physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels; les travaux manuels et usage des outils des principaux métiers; les éléments du dessin, du modelage et de la musique; la gymnastique; pour les garçons, les exercices militaires et, pour les filles, les travaux à l'aiguille ».

Grâce à ces contenus, l'école primaire se suffit à elle-même; elle forme un tout qui prépare les enfants à leur entrée dans la vie. Il faut armer les enfants du peuple pour leur vie entière, leur apprendre « tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Elle est distincte du secondaire qui n'est pas un degré différent mais qui a une autre vocation.

L'école primaire de Jules Ferry n'est, par ailleurs, pas l'école de tous⁵. Cette école gratuite, laïque et obligatoire était d'abord l'école organisée pour le peuple qui se trouvait en quelque sorte rassemblé dans ce réseau construit pour lui, un réseau qui comprend deux étages : le primaire et le primaire supérieur. À côté de ce réseau, un autre va subsister, celui des « petits lycées » (en fait les classes primaires des lycées) et des lycées. Ces petites classes des lycées, qui demeurent payantes, vont constituer un réseau parallèle à celui de l'école primaire, réseau qui accueille les enfants des classes supérieures. Même si diverses mesures les intègrent progressivement au primaire, ces classes ne disparaissent qu'après 1960⁶. Ainsi, durant près d'un siècle, l'école obligatoire s'organise, dans le secteur public, selon deux réseaux parallèles. La totalité des élèves de France y seront scolarisés, et en ce sens l'effort sera prodigieux et la réussite évidente, mais ces élèves ne seront pas scolarisés ensemble.

Ce double réseau de scolarisation traduit le rôle social de l'école, ce qu'exprime Falcucci en 1939 : « On s'est écarté en 1833 de cette direction de pensée et de vues (celle de Condorcet et Lakanal) faisant du primaire le vestibule du secondaire [...]. Plus l'enseignement primaire était un, plus il était clos. Plus il était un, plus il était séparé de l'enseignement secondaire et par là même de l'enseignement supérieur. [...] Et s'il y avait dualité entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, c'est parce qu'il y avait dualité de clientèle et, pour tout dire, de classes sociales. Il faut attendre notre temps pour que

5. Cf. Antoine Prost, *Éducation, société et politiques, Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Le Seuil 1992.

6. En 1925, elles sont confiées à des instituteurs; 1926 : elles doivent suivre les programmes de l'école; 1932 : elles sont inspectées par les inspecteurs primaires. En 1945, elles sont théoriquement supprimées; en fait, elles ne disparaissent des séries statistiques qu'en 1963-1964.

l'idée vienne d'une réaction contre cette dualité et d'une recherche d'une école unique⁷ ». L'école de la III^e République ne posait pas l'égalité comme principe d'organisation.

La maternelle : l'accueil des enfants les plus pauvres

Cette partition de fait des élèves selon leur origine sociale concerne également l'école maternelle. L'accueil des jeunes enfants à l'école correspond en France à une longue tradition. Dès 1771, des « écoles à tricoter » accueillent dans certaines régions les enfants de quatre à sept ans. Des institutions nouvelles, les « salles d'asile », apparaissent à partir de 1825 et se développent tout au long du XIX^e siècle. Elles sont principalement conçues pour les enfants de familles pauvres dont on pense qu'ils sont en danger dans leurs foyers. Dès 1828, l'État organise cette charité privée. Dans les années 1830, un programme et des réglementations sont mis en place pour ces services gratuits, qui accueillent toute la journée (de 8 h à 19 h) les enfants de deux à six ans. Il s'agit de faire contracter aux enfants des habitudes d'ordre, de propreté et de respect qui les préparent à « une vie honnête, décente et chrétienne ».

La loi du 16 juin 1881 définit l'école maternelle publique comme une école non obligatoire, mais gratuite et laïque, intégrée à l'école primaire. L'État prend désormais en charge l'organisation et le financement de l'éducation des enfants de deux à six ans, sous la tutelle du ministère de l'Instruction publique, et notamment le recrutement, la formation et les salaires des institutrices issues des écoles normales, à parité avec leurs collègues de l'école primaire.

Cette étape est essentielle puisque l'on passe ainsi de la charité au droit à l'éducation : on reconnaît l'intérêt pour l'enfant d'une prise en charge respectueuse de ses besoins et de sa nature. Tout en conservant des objectifs de protection, l'école maternelle s'inscrit aussi dans une perspective de préparation des enfants à l'entrée à l'école élémentaire devenue obligatoire.

Toutefois, les familles les plus aisées conserveront leur mode d'éducation traditionnel, individuel et à domicile. Les écoles maternelles, à leur création, accueilleront donc les enfants des classes sociales modestes. Au cours du XX^e siècle, les familles bourgeoises choisissent peu à peu l'accueil collectif, confiant alors leurs jeunes enfants aux jardins d'enfants et aux classes enfantines des lycées. Deux réseaux se mettent en place, séparant les élèves dès l'âge de trois ans en fonction de leur origine sociale. Cependant les classes moyennes, soucieuses d'une scolarisation précoce de qualité, adhèrent peu à peu aux principes éducatifs de l'école maternelle. Cette évolution sera définitivement accomplie au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale.

7. *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle.*

Il nous faut donc admettre que l'égalité de tous, posée comme l'objectif de l'instruction nationale par Condorcet, n'était pas visée par les lois fondatrices de l'école. L'école primaire de la III^e République, pour des raisons parfaitement explicables, ne s'inscrivait pas, contrairement à la vision idéalisée qui en est parfois transmise, dans une perspective d'égalité effective.

Une remise en cause progressive

En réalité, c'est au lendemain de la Première Guerre mondiale que l'on commence à remettre en cause cette dualité : les Compagnons de l'Université nouvelle lancent le thème de l'école unique et mettent en cause la prédétermination sociale des carrières scolaires en se réclamant d'un principe de mérite qui permette aux meilleurs de faire des études longues. Jean Zay, ministre du front populaire, organise des passerelles entre le primaire supérieur et le premier cycle des lycées. Mais cela ne concerne qu'une minorité d'élèves ; parallèlement, le ministre prolonge d'un an la scolarité obligatoire⁸. La classe de fin d'études qui est alors créée montre fort bien la persistance de cette dualité : « cette classe [...] recevra beaucoup d'excellents éléments qui, pour des raisons variées, ne chercheront pas leur place dans le second degré ni même dans l'enseignement complémentaire. La classe finale de la scolarité est faite pour le plus grand nombre et dans ce grand nombre, il se trouve une quantité de sujets d'une très bonne qualité intellectuelle. »⁹

La rupture qui sera décisive pour l'école comme pour le collège intervient avec la réforme Berthoin de 1959, qui prolonge jusqu'à seize ans la scolarité obligatoire et organise au collège un cycle d'observation de deux ans, rupture que confirmera la réforme Fouchet qui crée les CES¹⁰. Désormais les élèves vont en CEG¹¹ ou en CES après l'école. On parvient à une architecture à trois niveaux : école, collège et lycée. Ce qui amène le repli progressif des écoles primaires sur la tranche des six-onze ans : en 1959, les plus de onze ans à l'école étaient 781 000, en 1968, 505 000, en 1976-77 ils ne sont plus que 65 400. Ce ne sont plus que ceux qui redoublent ou ont redoublé préalablement¹².

Avec les années soixante, l'école primaire est désormais unique, prête à accueillir tous les enfants. Elle prépare à l'entrée en CEG ou CES et non plus à la vie. Très vite d'ailleurs le CES se développe, puis vient le collège unique avec la réforme Haby, en 1975, permettant la scolarisation de tous les élèves sous un même toit.

8. Loi du 9 août 1936.

9. Instructions du 20 septembre 1938, citées par A. Prost, *Éducation, société et politiques*.

10. Collèges d'enseignement secondaire.

11. Collèges d'enseignement général.

12. A. Prost, *Ibid.*

FINALITÉS ET MÉTHODES : L'AUTRE RUPTURE

Parallèlement à la transformation de l'architecture du système scolaire français, les objectifs de la formation délivrée par l'école et les pratiques des classes ont évolué profondément, passant de la constitution de l'unité idéologique de la nation à la recherche de l'épanouissement individuel de l'élève.

L'école du début de la III^e République, héritière de la Révolution française, a pour mission d'enraciner le sentiment national dans un cadre républicain. La vocation de l'école de la III^e République est de concourir à la formation des esprits, de forger l'unité nationale. L'enseignement de l'histoire et de la géographie est nettement marqué par le projet républicain et cette volonté de forger le sentiment national. Sur les cartes des manuels utilisés dans les classes, l'Alsace et la Lorraine, les provinces perdues en 1871 figurent en violet, signe qu'elles ne sont que provisoirement rattachées à l'Allemagne. Une reconstruction de l'histoire est à l'œuvre, qui traduit le projet républicain et national : Vercingétorix devient ainsi, parmi d'autres, un héros et martyr de la résistance à l'envahisseur étranger...

Mais en même temps, l'école de la III^e République est fille des Lumières. Elle voit dans l'éducation de tous, fondée sur une pédagogie de la raison, la condition *sine qua non* de l'accomplissement des principes de 1789 : née des sciences et des Lumières, l'idéologie républicaine ne pourra s'établir et triompher qu'en modelant, au moins de manière élémentaire, tous les esprits. Il n'y a de république et de démocratie que par l'école. Il n'y a d'école possible que parce que les sciences permettent de comprendre le monde, particulièrement les sciences (et la morale) de l'homme en société politique¹³.

De Jules Ferry aux années soixante, les instructions officielles, très stables, traduisent cette confiance dans la raison : celles de 1887, puis celle de Paul Lapie en 1923, qui proposent un enseignement dont les contenus varient peu, sont très ouvertes : lecture et écriture ont cessé d'être dissociées, l'art de la calligraphie a cédé la place à l'écriture cursive ; la leçon de choses est fortement préconisée : le maître doit partir des réalités sensibles, des objets réels, les examiner devant la classe, les comparer et en tirer des considérations générales.

Les pratiques dans les classes sont souvent bien loin de ces instructions et restent très directives, voire livresques. L'autorité de l'adulte, éclairé bien sûr, s'impose. La sévérité peut être très grande ; l'organisation du travail se fonde sur la mémorisation, le « par cœur » et la récitation, sur les exercices de grammaire et la dictée, sur les problèmes de calcul des coûts et des mesures.

Des mouvements d'éducation nouvelle se font jour, avec Célestin Freinet notamment, qui milite pour les méthodes actives et l'appel à la créativité de l'enfant, mais les instituteurs qui s'en réclament restent marginaux.

13. Voir Cl. Nicolet *L'idée républicaine en France (1789-1924)*, Gallimard, éd. 1994.

Jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'école est de fait marquée par une profonde stabilité dans les contenus et les méthodes d'enseignement.

La psychologie de l'enfant au cœur d'une transformation profonde

L'évolution globale que connaît la société dans les années soixante se traduit, en matière d'éducation, par plus de liberté et de permissivité au sein de la famille. Sous l'influence des travaux des psychologues de l'enfance, l'idée est acquise que les méthodes éducatives autoritaires rendent les enfants craintifs et ne favorisent ni l'accès à l'autonomie ni l'exercice de la responsabilité. La nécessité et l'intérêt d'écouter, de respecter les enfants sont intégrés dans tout processus d'éducation qui doit d'abord permettre à la personnalité de l'enfant de se construire et de se révéler. Les familles ont désormais le souci de l'épanouissement de l'enfant, souci qui passe par la prise en compte de ses goûts et de ses avis. On cherche à le convaincre plus qu'à le contraindre.

La pédagogie de l'école primaire est alors jugée trop rigide, laissant trop peu de place à la spontanéité et à la recherche. L'autorité du maître à l'école est considérée comme trop souvent répressive et synonyme de dressage. La tendance sociale à privilégier l'individu modifie les attentes à l'égard de l'école et, au-delà des modifications profondes qui seront introduites dans les programmes, c'est avant tout le rôle de l'enseignant qui sera fondamentalement changé. Le modèle paternel du maître qui transmet des connaissances, voulu par Jules Ferry, est récusé. L'école hésite entre un modèle d'enseignant expert et le modèle de l'animateur qui guide et conseille. La finalité de l'enseignement sera alors d'éveiller la curiosité des élèves, de leur apprendre à réfléchir à partir d'observations, de leur permettre de découvrir. On vise à développer la curiosité, la sensibilité et la capacité à apprendre seul, l'élève doit devenir autonome. L'acquisition des connaissances n'est plus première.

DES MUTATIONS SUCCESSIVES

L'impossible unification de l'école primaire ?

L'unification structurelle de l'école primaire, qui résulte de la suppression des classes primaires des lycées à partir des années soixante, n'a pas pour autant suffi à établir l'unité de l'école primaire. D'autres différences se font jour progressivement : au début des années quatre-vingts, une autre partition s'est dessinée, liée à l'origine sociale et économique des élèves. Toute une catégorie d'écoles, massivement situées en secteur urbain, sont confrontées à une

concentration difficile, accueillant une population majoritairement défavorisée, issue dans une forte proportion de l'immigration.

Malgré l'unification des structures scolaires, l'idéal de l'école de tous les élèves n'est toujours pas atteint. Si la quasi-totalité des enfants sont bien scolarisés, ils ne le sont pas ensemble ; tout se passe comme si, au double réseau mis en place au XIX^e siècle, s'était substitué un second dispositif, séparant toujours les enfants d'origine modeste des autres. Cette évolution s'explique en fait par un double phénomène démographique et socio-économique. Les classes moyennes, qui avaient dans un premier temps bénéficié de la construction des grands ensembles à la périphérie des villes, quittent ces banlieues, en voie de dégradation, pour s'installer dans de l'habitat individuel à la campagne, les centres villes des grandes agglomérations étant déjà confrontés à une hausse spéculative des prix et des loyers. Ces classes moyennes sont alors massivement remplacées par une population plus modeste, voire pauvre, confrontée de plein fouet à la crise sociale et économique que connaît le pays. Ainsi, par ce double mouvement, non contrôlé, certains quartiers sont devenus de véritables îlots de précarité où les écoles n'accueillent plus que des enfants confrontés aux plus grandes difficultés.

La rupture d'égalité entre les élèves est alors patente. Pour répondre à cette situation, un plan ambitieux est mis en œuvre en 1981 avec la création des zones d'éducation prioritaires (ZEP). Le ministère décide de « donner plus à ceux qui ont moins ». Les établissements scolaires concernés sont mieux encadrés, les effectifs dans les classes sont abaissés, des crédits débloqués. Ce dispositif fera l'objet de deux relances dont l'une, en 1998-1999, doublera le nombre de quartiers concernés. Vingt-cinq ans plus tard, le bilan reste pour le moins incertain. Si le cadre de vie s'est amélioré pour les élèves et les enseignants, les éléments qui avaient déterminé la création des ZEP n'ont guère évolué : ces écoles ne connaissent toujours aucune mixité sociale et accueillent massivement une population défavorisée, les résultats des élèves y sont toujours significativement plus faibles qu'ailleurs. Dans certains secteurs, l'intégration des écoles en ZEP, a parfois eu l'effet inverse de celui qui était recherché en faisant fuir les familles les plus aisées.

Une nouvelle rupture s'est ainsi à nouveau constituée : l'égalité de fait entre tous les citoyens voulue par Condorcet n'est toujours pas établie.

La loi de 1989 pour permettre la réussite de tous

En plaçant l'élève « au centre du système éducatif », la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 cherche à recentrer le débat sur l'essentiel : les apprentissages scolaires. La réorganisation de la scolarité en trois cycles traduit la volonté de rompre la logique trop rigide des classes d'âge pour s'appuyer davantage sur les compétences attendues à l'issue d'une période de trois ans. La place

particulière faite à l'école maternelle, qui correspond au cycle des apprentissages premiers, même si la grande section se voit alors attribuer une fonction hybride, à cheval sur le cycle 1 et le cycle 2, témoigne du rôle que l'on veut redonner à un niveau d'enseignement qui avait parfois perdu de vue sa fonction et ses objectifs. Parallèlement est pris le pari qu'une scolarisation des enfants dès deux ans, dans les quartiers les plus difficiles, pourrait aider à compenser les écarts culturels. La rédaction de programmes de cycles, élaborés en 1995, repris en 2002 avec des objectifs énoncés en termes de compétences, la volonté de différencier les approches pédagogiques et les rythmes d'apprentissage en s'appuyant sur une évaluation plus objective des acquis des élèves, l'officialisation du temps de concertation des enseignants dans leur temps de travail, tout cela témoigne d'une véritable prise de conscience de l'ensemble des acteurs du système scolaire: trop d'élèves sont en échec dès l'école primaire, et particulièrement les enfants des catégories sociales les plus défavorisées.

La mise en œuvre de cette loi sera laborieuse: les conseils se réunissent, les évaluations se passent, mais les enseignants peinent à différencier effectivement les pratiques de classe en fonction des besoins des élèves. Les visites dans les classes montrent la difficulté des maîtres à construire une pédagogie pluri-annuelle, à ajuster leur demande aux compétences réelles des élèves. On constate dans les écoles maternelles et élémentaires une même tendance, chez un certain nombre d'enseignants, à sous-estimer les possibilités des élèves et à demander beaucoup moins dans les quartiers difficiles qu'ils ne le feraient dans des quartiers de centre ville. Une étude faite en cinquième année d'école primaire en France, en Angleterre et au Luxembourg il y a quelques années montrait que les enseignants français faisaient moins confiance à l'activité pédagogique des maîtres que leurs collègues anglais et luxembourgeois pour faire progresser les élèves, et qu'ils attribuaient la plus forte importance aux origines socioprofessionnelles des familles dans l'explication des résultats des élèves. L'organisation des cycles et la préconisation d'une meilleure différenciation pédagogique au sein des classes ne parviennent pas à compenser l'impact de l'origine sociale et à résorber l'échec des élèves pour lesquels ces dispositifs ont été mis en œuvre.



L'école primaire française est aujourd'hui interpellée sur ses missions. Son efficacité est mise en doute. On lui reproche le plus souvent d'avoir trop « éduqué » et pas assez « instruit ». L'école est en particulier bousculée par le discours sur l'échec et l'illettrisme qui s'est constitué dans les années quatre-vingts. Mais que savons-nous réellement des acquis des élèves ?

Les enquêtes nationales et internationales ont permis d'avoir une meilleure approche des résultats obtenus. L'enquête PIRLS (*Progress in*

international reading literacy study)¹⁴) concerne les élèves de 4^e année primaire ; la France se situe dans un rang médian, avec un score supérieur à la moyenne et des variations importantes selon le type de support de lecture.

L'enquête PISA, conduite sous l'égide de l'OCDE et portant sur les élèves de quinze ans, publiée en décembre 2001¹⁵, situe les élèves français dans la moyenne des pays participants : ils ont obtenu un score de 505, très légèrement supérieur à la moyenne internationale et ce avec une dispersion relativement faible : 4,2 % d'entre eux ont été classés dans le plus bas niveau de performances, alors que les pays dont la moyenne est proche, comme les États-Unis ou la Belgique, comptent sensiblement plus de jeunes en très grande difficulté (respectivement 6,4 % et 7,7 %) ; inversement, seuls 8,5 % des jeunes Français se situent au niveau le plus haut (plus de 12 % aux États-Unis et en Belgique).

Les évaluations individuelles normées les plus aisément accessibles se font lors des journées d'appel de préparation à la défense (JAPD). Extérieurs à l'Éducation nationale, les tests sont passés depuis 1998 par tous les jeunes Français et Françaises d'environ dix-sept ans et portent notamment sur la compréhension de l'écrit. Les résultats de 2004 montrent que près de 80 % des jeunes (79,5 %) sont des lecteurs efficaces, 9,5 % des lecteurs médiocres et que 11 % ont de faibles capacités de lecture ou des difficultés sévères (4,4 %). Les difficultés sont plus prononcées chez les garçons (14,2 %) que chez les filles (7,8 %), avec notamment, chez les garçons, des déficits importants dans les mécanismes de base.

Lorsqu'on compare les résultats de l'école d'aujourd'hui avec ceux de l'école de la III^e République, on oublie que les instituteurs d'alors ne présentaient qu'une partie de leurs élèves au certificat d'études et que les élèves en échec s'inséraient sans bruit dans la vie active. Les élèves en échec nous interpellent d'autant plus que le poids des premiers apprentissages dans le devenir des jeunes est désormais vérifié : l'insertion professionnelle est fortement corrélée avec le diplôme de sortie de l'école et le risque de sortie du système éducatif sans qualification est étroitement lié à la manière dont les élèves ont effectué leur scolarité primaire¹⁶.

L'échec scolaire s'est en fait massivement réduit mais, dans les secteurs où il subsiste, il ne concerne plus une minorité d'élèves : la majorité d'une population en est alors victime. La carte de l'échec scolaire renvoie à celle de la pauvreté et de la précarité sociale. La grande ambition qui a présidé à la création du système

14. Cf. *Note d'information* 03.22 de la direction de la programmation et du développement (DPD) du ministère de l'Éducation nationale.

15. *Note d'information* n°01-52, direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), ministère de l'Éducation nationale.

16. Les trois quarts de ceux qui ont arrêté leurs études aux niveaux VI et Vbis – c'est-à-dire respectivement avant la 3^e de collège et en 3^e générale, en 4^e ou 3^e technologiques, en BEP ou CAP avant l'année terminale – avaient redoublé au moins une classe de l'école primaire et, dans la moitié des cas, un redoublement était intervenu dès le CP ou le CE1. Les deux tiers de ces élèves se situaient dans le quart le plus faible lors de l'évaluation nationale de 6^e.

français d'instruction publique, l'égalité des citoyens, est ainsi mise en cause dans les faits. Comme si le succès de la masse avait entraîné le maintien de minorités dans la difficulté, minorités qui ont varié au fil du temps, enfants du monde rural et du monde ouvrier jusqu'au début du XX^e siècle, enfants des immigrations successives et des populations victimes des évolutions économiques aujourd'hui.

En fait, tout au long de son histoire, au gré des impulsions politiques, des changements sociaux, des évolutions économiques, des progrès de la connaissance, l'école s'est trouvée confrontée à une double contrainte : la volonté d'engager la majorité des élèves vers les apprentissages au risque d'en déstabiliser certains et le souhait de préserver « l'ici et maintenant » de l'enfance au risque de ne pas engager les élèves dans les apprentissages nécessaires. Cette alternative est d'autant plus déstabilisante que l'école est aujourd'hui au cœur d'un système social complexe et plus hétérogène que jamais : une organisation sociale qui a intégré le travail, y compris celui des femmes, comme une donnée essentielle mais qui compte aussi de nombreuses familles où l'on ne travaille plus faute d'emploi ; une amélioration évidente des conditions de vie pour la majorité mais la permanence d'une catégorie d'enfants confrontés aux plus grandes difficultés, à une réelle misère économique, sociale, affective et culturelle ; des familles dont les attentes et les besoins ont fortement évolué en lien avec leur insertion professionnelle mais aussi avec le « projet » qu'elles ont pour leurs enfants ; une population scolaire qui s'est profondément renouvelée, confrontant les enseignants à des problématiques qu'ils ont du mal à aborder ; des contenus d'enseignement élargis et en perpétuels changements ; un système éducatif conscient de l'influence du parcours de l'élève à l'école primaire sur sa réussite scolaire ultérieure, et qui attend de son premier niveau des performances à la hauteur de l'engagement financier qu'il représente.

L'école est ainsi confrontée à des attentes souvent contradictoires dans une société où chacun voudrait l'attirer, la capter, la faire évoluer pour servir ses besoins particuliers. L'intérêt, la passion qu'elle suscite sont sans doute une sorte de reconnaissance de l'importance qu'elle a prise dans notre pays. Mais cette passion passe parfois par des prises de position entraînant plus la résistance que la prise de conscience attendue.

En clarifiant son rôle et ses objectifs, en réaffirmant l'ambition première de l'égalité des chances, la nouvelle loi dite « d'orientation et de programme » d'avril 2005 devrait permettre aux différents acteurs de l'école de poursuivre leur réflexion en la réinscrivant dans l'espoir et la sérénité. Forte de ses succès, consciente de ses échecs, l'école pourra dépasser ses limites actuelles si elle se reconnaît le pouvoir d'agir contre tous les déterminismes. L'évidente continuité des réformes et des ajustements conduits ces dernières années, continuité dépassant les alternances politiques, est sans aucun doute un élément d'espoir. ■

